INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
Veille scientifique et technologique

Dossier d'actualité
n° 50 – janvier 2010

vous abonner
consulter le dossier en ligne

L'intégrale

L'apprentissage du métier d'enseignant

Par Annie Feyfant
chargée d'études et de recherche à la Veille scientifique et technologique

Toute réflexion sur la formation des enseignants peut s'appuyer sur la question suivante : « le métier d'enseignant peut-il s'apprendre ? » et, si la réponse est positive, doit interroger les modalités et contenus de cet apprentissage.

En France, la réforme engagée en 2008 et applicable à la rentrée 2010 vise une revalorisation du métier d'enseignant et tente de répondre aux interrogations relatives à la formation, en particulier quant à l'articulation entre pratique professionnelle et apports théoriques ou encore entre didactique et pédagogie.

Les difficultés ressenties par les futurs enseignants, pendant et en fin de formation, ne sont pas nouvelles et ne sont pas uniquement exprimées en France. Les interrogations et difficultés se retrouvent dans bien d'autres pays ayant des modalités de formation et de recrutement très divers (Danemark, Écosse, États-Unis, etc.).

La mise en place de masters de formation des enseignants et la réalisation de maquettes de formation soulèvent encore d'autres questions telles que : quelles modalités d'alternance adopter entre formation en situation et formation en centre de formation ? Quel peut et doit être le rôle des enseignants de terrain et des universitaires dans la formation ?

1. Modalités de la formation initiale | 2. Apprendre à enseigner hors de tout cadre théorique ? | 3. Les stages comme vecteurs de professionnalisation | 4. Conclusion | 5. Bibliographie.

Remerciements à Patrick Rayou, Anne-Marie Chartier, Marguerite Altet et Luc Ria pour leurs conseils avisés.

Dans un précédent *Dossier d'actualité de la VST*, la place de la recherche en éducation dans le cursus de formation des enseignants a déjà été abordée, plutôt sous l'angle de l'utilité de la recherche et de l'orientation que les « théoriciens » devaient ou pourraient donner à leurs travaux (Rey, 2005).

À la lecture des travaux plus récents, les interrogations et difficultés évoquées peuvent être envisagées du point de vue des futurs enseignants ou des enseignants novices. A quelques exceptions près, la littérature sélectionnée porte sur la formation initiale des enseignants du secondaire.

1. Modalités de la formation initiale

1.1 Des IUFM et de la professionnalisation

En France, l'organisation de la formation en IUFM (Institut universitaire de formation des maîtres) a soulevé de nombreuses critiques, notamment de la part de certains stagiaires, qui ont du mal à percevoir l'utilité d'une formation jugée trop théorique, trop éloignée de leurs préoccupations au quotidien, ou qui ont des doutes sur la légitimité et l'efficacité des formateurs et qui, par ailleurs demandent plus de stages de pratique professionnelle.

M. Fabre analyse le discours anti-IUFM des intellectuels comme un refus de la professionnalisation de l'enseignant, qui induirait, pour les opposants les plus radicaux, technicisation, bureaucratisation et manipulation (Fabre, 2009). Il cite, par exemple, un débat dans les pages du journal *Le Monde*, en 2002, au cours duquel l'IUFM a été qualifié « *d'inutile, inefficace et parasitaire, voire d'infantilisant* ».

Lors du dernier colloque du CERFEE-LIRDEF de Montpellier, M. Fabre a fait référence aux critiques d'agrégés stagiaires, exprimées dans une enquête diligentée par la Société des agrégés des universités. Sur les questions portant sur la formation disciplinaire, les stagiaires expliquent, par exemple, leur sentiment d'infantilisation par le fait qu'« *ils se sentent sans cesse accusés de ne pas être capables d'adapter le contenu de leur enseignement à leur public* » ou qu'on « *leur dispense des cours plus appropriés à des élèves du secondaire qu'à eux-mêmes* ». Quant à la formation générale (pédagogie, psychologie, etc.), ces mêmes stagiaires agrégés la trouvent insuffisante ou médiocre, ne les aidant pas à l'exercice de leur métier (87%). Ils parlent d'amateurisme et de dogmatisme. Ils préconisent l'intervention de professionnels adaptés aux problématiques (juriste, pédopsychiatre, etc.). À l'inverse, ils plébiscitent leurs tuteurs, le taux de satisfaction à leur égard étant proportionnel à l'insatisfaction affichée envers les formateurs. C'est pourquoi ils demandent l'augmentation des heures passées en classe et la diminution des heures passées à l'IUFM (Lochmann, 2007).

À partir d'une enquête, réalisée à l'IUFM de Dijon en 2005, P. Dubois, R. Gasparini et G. Petit ont cherché à mesurer l'appropriation par les stagiaires des thématiques de professionnalisation. Les représentations des étudiants, bien qu'assez diverses, montrent le poids du processus de socialisation auquel sont soumis ces stagiaires. Les contenus de formation sont censés leur donner les moyens de devenir des enseignants autonomes, responsables de leur enseignement, alors même qu'ils passent par des modalités de socialisation très scolaires (organisation, évaluation) (Dubois *et al.*, 2005).

En 2006, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère de l'Éducation nationale publiait les résultats d'une enquête similaire, auprès des enseignants du premier degré. « *Les enseignants passés par l'IUFM sont sévères : 75% qualifient la formation de 2e année d'insuffisante ou très insuffisante : manque de conseils pour gérer les situations difficiles, manque d'échanges avec des pairs en poste, manque d'analyses de pratique professionnelle, brièveté des stages en responsabilité. Les stages ne satisfont pas pleinement les enseignants, tant dans leur préparation (44% insatisfaits + 25% sans préparation), que dans leur exploitation (55% insatisfaits + 15% expérience non exploitée)* » (Larivain, 2006).

Pour certains de leurs détracteurs, l'origine du problème réside dans les principes de la création des IUFM et donc la loi d'orientation de 1989, qui promouvait l'enfant au centre du système éducatif, ce qui remettrait ainsi en cause l'axe « professeur-savoir » du triangle pédagogique, au bénéfice de l'axe « élève-savoir ».

Pourtant, la même année, le rapport Bancel a repris les objectifs, le contenu et la structure de la formation des futurs enseignants. Il y est expliqué qu'outre un solide savoir disciplinaire, les futurs enseignants doivent acquérir des « *compétences correspondant véritablement aux activités concrètes qu'ils devront assumer* ». Ces compétences permettent de « *délimiter les contours d'une professionnalité globale* ». Après avoir décliné les compétences professionnelles et les connaissances à acquérir (sur l'identité des disciplines, sur la gestion des apprentissages et sur le système éducatif), les rédacteurs du rapport posent la question de l'articulation entre les connaissances pratiques et les connaissances théoriques permettant de construire ces compétences et connaissances. Cette articulation est prévue en trois grandes étapes : pré-professionnalisation (sensibilisation au métier), professionnalisation (analyses de pratiques, alternance, travail d'équipes, etc.) et formation continue (Bancel, 1989).

Analysant les deux décennies de formation en IUFM, M. Altet montre que les IUFM ont progressivement développé un nouveau paradigme, en s'inscrivant dans la tendance internationale de la professionnalisation. Ce nouveau cadre de référence se structure autour de principes tenant à l'unité de lieu (institut universitaire), à un référentiel de compétences, à des interactions entre exigences scientifiques, exigences institutionnelles et exigences pratiques et à des équipes de formateurs pluri-catégorielles (Altet, 2010).

1.2 De l'universitarisation de la formation

La base INCA et la base Eurydice donnent les grandes lignes des programmes de formation initiale des enseignants, pour le pré-primaire, le primaire et le secondaire (inférieur et supérieur), qui constituent un fil conducteur pour appréhender les différentes compétences mises en avant dans les dispositifs nationaux.

Selon les pays, la formation initiale peut durer de deux à cinq ans. Elle peut être sanctionnée par un diplôme spécifique, *Bachelor of education* ou équivalent (tous les pays étudiés, sauf la France) ; elle peut l'être par l'obtention, en parallèle, d'un diplôme en éducation et d'un diplôme dans une discipline spécifique (Hongrie, Australie, Canada, USA) ; enfin, elle peut être organisée en deux temps, avec l'obtention consécutive de ces deux diplômes (France, Royaume-Uni, Océanie, Amérique du Nord, Singapour, Afrique du Sud). On notera que plusieurs systèmes peuvent coexister dans un même pays (O'Donnell *et al.*, 2009).
Au-delà de spécificités nationales, la nécessité de réformer l'accès à la profession d'enseignant a été justifiée par le manque de formation des enseignants actuels (UNESCO ; OCDE, 2006) ou par une aspiration à une plus grande reconnaissance statutaire.

En **Belgique**, la formation des enseignants a tendance à privilégier la relation pédagogique au détriment du rapport aux savoirs ; les relations entre universités et écoles associées à la formation semblent mal définies, ce

qui accentuerait la non-coïncidence entre pratique de terrain et tentative de formalisation théorique universitaire (Pollet & Rosier, 2009).

En **Irlande**, un Conseil de l'enseignement (*Teaching council*) a en charge la révision et l'accréditation de la formation initiale et continue des enseignants. En 2007, il a produit des codes de conduite professionnelle, offrant des standards de base pour la pédagogie, le savoir-faire et la compétence de l'enseignant (De Paor, 2009).

Aux **États-Unis**, où le processus d'universitarisation est plus ancien, l'intégration des *Teacher Teaching College* et des *Normal Schools* dans les départements d'éducation universitaire a engendré de nombreuses tensions : manque de reconnaissance des formateurs, écartelés entre monde scolaire et monde académique dans lequel ils ont eu du mal à trouver leur place ; faible reconnaissance des départements au sein des universités, pour cause « d'incertitude endémique » des savoirs élaborés et transmis.
L'universitarisation a éloigné le praticien de son métier plutôt que d'offrir de véritables partenariats entre apprentissage professionnel et apport théorique et disciplinaire (Malet, 2009).

En **Angleterre**, lors de la création de la licence d'éducation, l'enseignement a été axé sur les Sciences humaines et sociales et visait à « *construire un réseau [mesh] d'intelligibilité dans l'esprit des futurs enseignants* ». Mais il a été rapidement accusé d'être plutôt « *une bouillie [mush] d'approximations* » (Bourdoncle, 2009). La formation des enseignants est guidée, depuis 2007, par des standards, dont la bonne application est contrôlée par l'intermédiaire d'une agence chargée d'évaluer la qualité de l'enseignement (Ofsted) et par la *Training and Development Agency for Schools* (TDA). Regroupés par niveaux de qualification, ces standards sont liés à la notion d'excellence et promeuvent l'esprit de collégialité, la culture d'établissement. Or, pour R. Malet, qui reprend les propos de Hargreaves, une injonction trop forte de la culture de collaboration risque de contraindre toute initiative librement décidée des enseignants (Malet, 2009).

L'Écosse propose un dispositif particulier, à l'attention des futurs enseignants (Eurydice, 2009a). Un organisme indépendant, le *General Teaching Council for Scotland* (GTCS), est chargé de l'enregistrement de tous les enseignants et accompagne les futurs enseignants, ainsi que les enseignants novices ou stagiaires (en probation). Un partenariat avec le ministère de l'éducation a conduit à la publication de plusieurs recommandations servant de supports aux programmes de formation, comme les « *Guidelines for Initial Teacher Education Courses in Scotland* » ou aux standards professionnels, comme « *The Standard for Initial Teacher Education* » (2006).
Les huit universités écossaises qui ont en charge la formation des enseignants sont invitées à :

- couvrir un large éventail de ressources intellectuelles et de perspectives théoriques ou disciplinaires pour éclairer la compréhension de l'éducation et les contextes dans lesquels elle a lieu ;
- apporter une connaissance générale et une compréhension des principales caractéristiques de l'éducation dans un large éventail de contextes ;
- inciter les futurs enseignants à se poser des questions fondamentales concernant les buts et valeurs de l'éducation et sa relation à la société ;
- fournir aux futurs enseignants l'opportunité de s'engager sur les problématiques touchant à la théorie, la recherche, la politique et la pratique en éducation ;
- encourager la réflexion professionnelle sur les processus d'enseignement, dans une grande variété de contextes ;
- favoriser le développement la capacité de construire et tenir un argumentaire raisonné sur les questions d'éducation ;
- promouvoir le développement de qualités individuelles, comme l'indépendance intellectuelle et l'engagement critique.

J. McNally, qui a participé à l'élaboration des standards écossais, a souligné à plusieurs reprises l'ambigüité des normes en matière de formation, qui donnent une base de connaissances, de compétences et de valeurs, mais qui s'avèrent trop formelles pour prendre en compte les aspects affectifs du métier, des relations élèves-enseignant. Il a été amené à faire ce constat à partir d'une enquête, sur la base d'interviews et de questionnaires, réalisée dans le cadre d'un projet de l'*Economic and Social Research Council*, qui montrait par ailleurs le peu de références faites par les enseignants débutants au *Standard for full registration* (compétences nécessaires pour devenir enseignant). D'autre part, McNally et Gray notent qu'une surexposition des connaissances et compétences à acquérir en formation initiale induit du bachotage et réduit l'espace nécessaire à la psychologie (McNally et Gray, 2006).

En **Allemagne**, malgré les diversités tenant à la structure fédérale du système scolaire, on peut dire que la formation est de type consécutif, la formation scientifique (universitaire) étant suivie d'une formation à la pratique professionnelle.
Outre une composante disciplinaire, la formation universitaire comprend des éléments de pédagogie, de psychologie et de philosophie (on peut rappeler le rôle historiquement fort de la philosophie dans la culture des enseignants allemands). Cette première étape de formation est sanctionnée par un examen d'État comprenant des épreuves en sciences de l'éducation et en didactique, ainsi qu'un mémoire théorique. Elle est suivie par une phase probatoire de 18 à 24 mois, comprenant des stages (observation, en responsabilité) et des séminaires au cours desquels est analysée l'expérience acquise sur le terrain (Delpy, 2009).
Les standards de formation préconisés par la Conférence permanente des ministres de la Culture des Länder (Kultusministerkonferenz, 2005) recommandent une appropriation des résultats de la recherche. Pour faciliter l'articulation entre recherche et pratique, plusieurs universités allemandes ont créé un nouveau domaine scien-

tifique, les « sciences de la formation ». Celles-ci englobent aussi bien les sciences de l'éducation, la psychologie et la sociologie que des éléments de la politique éducative significatifs pour la qualification des enseignants (gestion de la qualité scolaire, développement d'une compétence d'utilisation des TIC, prise en compte suffisante de thèmes transversaux...) (Delpy, 2009).

❑ **Voir aussi**

- *Eurydice* (2006). *L'assurance qualité de la formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.

2. Apprendre à enseigner hors de tout mode d'emploi théorique ?

2.1 Opinions contrastées sur la place de la recherche dans la formation

Plusieurs enquêtes, réalisées par des équipes de chercheurs ou par d'autres entités, soulignent l'importance de la recherche dans les interrogations des futurs enseignants ou des enseignants novices.

Les résultats d'enquêtes menées auprès de futurs enseignants de l'université de Sherbrooke (Hensler *et al.*, 2008) ou de plusieurs établissements universitaires danois (Laursen, 2007) montrent la tension entre l'expression d'un besoin de connaissances théoriques et l'attente forte d'une approche liée aux savoirs d'expérience, à une pratique professionnelle. L'analyse des discours de ces futurs enseignants laisse supposer qu'ils sont plus préoccupés par l'acquisition de compétences relationnelles, personnelles ou par leur aptitude à enseigner une discipline que par l'appropriation de connaissances pédagogiques et pratiques.

Dans la synthèse des *États généraux de la formation des enseignants* (2009), organisés par la Conférence des directeurs d'IUFM et les conférences des directeurs des UFR littéraires et scientifiques, les contributions relatives aux contenus de formation expriment la nécessité d'une initiation à la recherche pour transformer la perception et la pratique du métier. Il peut s'agir aussi bien de la recherche en didactique des disciplines, qu'en sciences de l'éducation ou dans les disciplines elles-mêmes, mais cette initiation ne peut avoir de sens que si elle est fortement liée à la pratique professionnelle.
Concrètement, la formation imaginée par les différents acteurs qui se sont exprimés entre avril et septembre 2009 doit être une formation à un métier, articulant savoirs théoriques, savoirs académiques des disciplines et savoirs d'exercice du métier. Les savoirs théoriques doivent toujours être en lien avec la pratique, s'adaptant aux circonstances et aux niveaux d'enseignement, donnant des points de repères pour que le futur enseignant réfléchisse sur sa pratique, puisse la changer et faire évoluer ses compétences.

Dans son rapport d'évaluation des IUFM, en 2001, le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (CNÉ) précisait, à propos de l'universitarisation des IUFM, que ceux-ci devraient *« exploiter plus systématiquement la proximité entre acteurs de terrain et théoriciens de la recherche sur l'enseignement »*. Les travaux de recherche appliquée réalisés en IUFM s'adressent aux enseignants et doivent être conçus à la fois pour la formation de formateurs et la formation continue (Benilan, 2001). L'INRP y était cité comme acteur à privilégier dans cette approche terrain/recherche du fait de ses pratiques de recherche associée. Par ailleurs, ce rapport du CNÉ met en avant les associations entre IUFM et laboratoires universitaires comme sources de connaissances en formation de formateurs, dans des disciplines hors du champ de l'enseignement.

Dans le cadre d'une enquête sur les représentations d'étudiants de première année de formation à l'enseignement à l'université de Sherbrooke, plusieurs questions portaient sur le but de la réflexion en contexte de la formation. 69% des répondants pensent que la réflexion doit permettre de se mettre en capacité de faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Les motivations secondaires sur l'acte de réfléchir concernent des objectifs plus pratiques, comme pouvoir mieux se connaître ou résoudre des problèmes vécus en stages. Un tiers seulement des stagiaires ont cité des items relevant de savoirs théoriques (réfléchir pour développer une vision critique de l'éducation, pour essayer de comprendre et intégrer des contenus à mobiliser dans l'action). La carrière, les caractéristiques personnelles et les compétences professionnelles sont des sujets de réflexion prioritaires, pour plus de 50% des répondants ; les savoirs en éducation, les finalités de l'école et les savoirs disciplinaires ne sont prioritaires que pour 20% des répondants (Hensler *et al.*, 2008).

Au Danemark, la formation des enseignants se déroule sur trois, quatre ou cinq ans selon les niveaux d'enseignement et, depuis 2007, les contenus de formation pour les enseignants du primaire et du secondaire inférieur ont été recentrés sur deux ou trois disciplines au lieu de quatre précédemment. Les enseignements en didactique, pédagogie et psychologie ont été renforcés et plus étroitement associés aux enseignements disciplinaires (Eurydice, 2009b).

Or, cet affichage théorico-pédagogique, dont les fondements datent du XVIII^{e} siècle, rencontre quelques échos défavorables. P. F. Laursen a mené une enquête succincte auprès d'étudiants-enseignants de cinq établissements de formation. Les questions posées portaient sur leur compréhension des concepts de théorie et de pratique ainsi que sur les relations entre théorie et pratique. Là encore, lorsqu'il s'agit d'associer à ces concepts la notion de compétences, les étudiants évoquent des compétences relationnelles, personnelles ou relatives à la capacité d'enseigner une discipline, mais ils font peu référence aux connaissances pédagogiques ou pratiques (Laursen, 2007).

On pourrait encore citer d'autres exemples d'enquêtes traduisant les mêmes inquiétudes des enseignants face aux élèves et à la classe, en lien avec leur développement personnel. Ce qui achoppe, dans la plupart des pays étudiés, c'est la non-reconnaissance de liens entre développement personnel, développement professionnel et pédagogie.

Il est difficile de comprendre ce qui provoque ce manque de liaison, alors que ces mêmes étudiants apprécient la théorie comme un produit dont ils peuvent avoir connaissance par les enseignants universitaires ou par les livres et qu'ils pourraient mobiliser, à l'occasion, comme une recette, mais visiblement pas comme un outil permettant de réfléchir sur leur propre pratique.

2.2 Approche théorique, pédagogie et praticien réflexif

La dualité théorie-pratique dans la formation des enseignants est, depuis de nombreuses années, source de recherches et de débats. Au cours des trois dernières années, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay et P. Perrenoud ont dirigé plusieurs ouvrages sur ce thème, portant aussi bien sur les modalités et contenus de la formation (Etienne *et al.*, 2009) que sur les conflits entre savoirs savants et savoirs d'expérience (Perrenoud *et al.*, 2008). Les équipes du réseau OPEN (Observation des pratiques enseignantes) ont débordé le champ des pratiques enseignantes pour investiguer celui de la formation (Clanet, 2009).
Par ailleurs, au cours des derniers mois, plusieurs colloques ont abordé le sujet et, même s'ils étaient axés sur les enseignants débutants (IUFM d'Auvergne, décembre 2008), sur des thématiques métier ou pratiques (REF, juin 2009), sur le développement professionnel (CDIUFM, juin 2009) ou encore sur le rôle des sciences de l'éducation dans la formation (Cerfee, 2009), ils ont tous posé la question de la place des savoirs à appréhender en formation des enseignants.
Troisième indice de l'intérêt du sujet, la production d'écrits dans les revues scientifiques. Bien entendu, la revue *Recherche et formation* est au cœur de la problématique, quand elle aborde le processus de mastérisation (n° 60, 2009), l'initiation à la recherche (n° 59, 2009), les contenus en formation d 'enseignants (n° 55, 2007) ou encore l'analyse de pratique du point de vue de la recherche (n° 51, 2006). Dans la revue *Éducation et sociétés*, P. Rayou et L. Ria évoquent l'articulation entre la réalité du métier et les savoirs de la formation et de la recherche. Partant du postulat d'une nécessaire alternance, ils concluent de leurs enquêtes que la formation à et par la recherche est utile pour les praticiens et répond à leurs attentes, pour peu que les chercheurs s'inscrivent « *dans une alternance entre les concepts qui catégorisent l'action et les situations qu'ils ont pour but d'élucider* » (Rayou et Ria, 2009).

R. Etienne nous propose un détour par les mots, en tentant de définir le concept de « professionnalisation » et en quoi une « formation à et par la recherche »peut contribuer à cette professionnalisation (Etienne, 2008). Si la recherche est productrice de savoirs, permet-elle pour autant le développement de compétences professionnelles ? On verra plus loin, avec P. Perrenoud, que dans le développement professionnel à certains métiers techniques, la recherche est un moteur de la réflexivité professionnelle. Pour R. Étienne, les savoirs scientifiques produits par la recherche en sciences humaines et sociales ne peuvent trouver toute leur place dans le cadre trop contraint de la formation. Cette recherche se doit néanmoins d'accompagner les enseignants en formation, ou en apprentissage de leur métier, quitte à être relayée par une recherche liée au quotidien des enseignants, par des recherches-actions, par l'analyse des recherches collaboratives (Etienne, 2008).

Sans faire forcément référence à des savoirs théoriques ou experts, plusieurs chercheurs ont travaillé sur la connaissance du contenu pédagogique (*pedagogical content knowledge*). Leurs analyses ont pointé la capacité des futurs enseignants à mobiliser des connaissances d'ordre pédagogique dans des situations d'enseignement. En posant la question de la relation entre les connaissances acquises lors de la formation et les connaissances nécessaires pour enseigner telle ou telle matière, ces chercheurs ont voulu susciter une réflexion sur les pratiques.
P. Nilsson, formatrice suédoise en enseignement des sciences au primaire, a abordé l'articulation entre les concepts pédagogiques et la pratique, à partir « d'incidents » (des situations-problèmes en quelque sorte). Une partie des problèmes rencontrés par les futurs enseignants tient à leur difficulté à transmettre leurs connaissances disciplinaires, à adapter leur discours à des élèves de 9 ou 10 ans, mais aussi à leur difficulté à motiver les élèves, à adopter une posture qui facilite la transmission des savoirs, à gérer la classe (Nilsson, 2009).

Du côté des enseignants-chercheurs, la problématique des savoirs peut s'appuyer sur plusieurs définitions. Une référence typologique couramment énoncée est la définition donnée par P. Tamir, qui distingue trois composantes de savoirs : le savoir pratique (informations et habiletés qui façonnent les conduites humaines) ; le savoir théorique (informations composant les structures cognitives) ; le savoir pratique personnel (savoir privé acquis par l'expérience et s'actualisant par l'action).
M. Altet développe cette définition, pour proposer quatre types de savoirs : les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner » (didactiques, pédagogiques), les « savoirs sur enseigner » (formalisation de la pratique, transmission entre pairs) et les « savoirs de la pratique » (savoirs d'expérience, qui peuvent être théorisés ou restés implicites). Les deux premiers sont produits par les chercheurs, les deux autres par les enseignants eux-mêmes. Pour M. Altet, les savoirs produits par les chercheurs doivent « *rendre intelligibles les processus éducatifs et formatifs dans le cadre de théories, de méthodologies spécifiques, dans la cohérence interne des concepts de la théorie* », mais ils peuvent ne pas être adaptés aux questionnements de l'enseignant. Quant aux savoirs produits par les enseignants, leur théorisation pour une possible mise en perspective et une transférabilité ou une transmissibilité croise inévitablement le concept de praticien réflexif (Altet, 2009).

P. Perrenoud, prenant appui sur les travaux de D. Schön (1994), confronte l'idée de réflexivité avec celle de rationalité. Si l'on compare la professionnalisation de métiers techniques avec celle du métier d'enseignant, on constate dans le premier cas un usage reconnu des savoirs issus de la recherche et une rationalisation des actions ; la pratique réflexive apparaît comme « *une réhabilitation du bon sens et de l'intuition* ». Dans le cas des enseignants, la rationalisation est mal perçue et la pratique réflexive, si elle se traduit bien par une démarche intellectuelle, reste individuelle, auto-suffisante pour le développement professionnel et personnel de l'enseignant, alors qu'elle pourrait et devrait *« prendre la forme inverse d'une rationalité professionnelle mieux adossée à des savoirs partagés et validés à propos des processus en jeu »* (Perrenoud, 2004).

Qu'il réfléchisse *dans* l'action ou *sur* l'action, le praticien étaye l'analyse de sa pratique par des savoirs que P. Perrenoud appelle des grilles d'interprétation ou des modèles d'intelligibilité du réel, pour éviter d'utiliser la notion de « théories », inévitablement associé à « savantes ». Et l'on en revient à la typologie classique : savoirs didactiques, disciplinaires et pédagogiques auxquels s'ajoutent des savoirs procéduraux, d'outillage.
Pour M. Altet, ces savoirs outils, issus de la recherche, théorisent la pratique et facilitent la réflexivité du praticien. Cette approche de la recherche pour la praxis a suscité la mise en place de groupes d'analyse de pratiques. Il s'agit à la fois de mettre en mots, de problématiser des situations professionnelles et tenter de trouver des réponses dans une base de connaissances théoriques. M. Altet interroge le rôle des recherches contextualisées, qui ont permis, en Europe et au Québec, de nouveaux rapports entre chercheurs et praticiens, en mettant en place « un espace d'intercommunication » (cf. réseau OPEN) (Altet, 2009).

Comment valoriser ces analyses, notamment en formation initiale ? La question qui se pose face aux résultats probants de telle ou telle recherche est la suivante : « ça marche, mais est-ce reproductible ? », et pour compléter, on peut se demander si les recherches contextualisées peuvent « *produire du générique sur la pratique enseignante en général* » (Vinatier et Altet, 2008).

Ces analyses croisées, collaboratives, portent souvent sur l'activité des enseignants débutants ou expérimentés et permettent d'alimenter les formations de formateurs ou la formation continue (Altet, 2009) : « *si la recherche ne peut pas contribuer à modifier directement les conditions d'exercice […], elle peut participer à la conception de dispositifs de formation initiale ou continue* » (Rayou et Ria, 2009).

Pour P. Perrenoud, les plans de formation doivent faire une plus grande part aux sciences de l'action – si elles sont explicatives et non prescriptives – et à toutes unités des sciences humaines et sociales, qui peuvent relever de la didactique et de la pédagogie, mais aussi de la psychologie, de l'ergonomie ou des théories du travail (compétences, organisation du travail, représentation du travail, élucidation de problèmes, etc.) (Perrenoud, 2004).

En Amérique du Nord, face à l'échec d'un courant technocratique visant à former des enseignants de qualité (efficaces, performants) les acteurs de la formation d'enseignants ont envisagé avec intérêt l'idée de former des praticiens réflexifs. Mais cette incitation faite aux futurs enseignants d'analyser leur pratique et à sa transformation en savoirs professionnels se traduit difficilement en éléments de curriculum universitaire (Malet, 2009).

Au **Québec**, non seulement l'articulation entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques se réalise difficilement, mais les étudiants peinent à adopter l'attitude réflexive attendue, compte tenu de préoccupations rencontrées ailleurs : expérience professionnelle trop limitée, mise en avant des problèmes de gestion de classe, des savoirs pratiques, crainte de l'évaluation, capacités d'analyse insuffisantes, manque de confiance. Cette réflexivité s'exerce plus favorablement lors des échanges en dyade avec les enseignants associés (accompagnants), mais qui ne mobilise que très peu de savoirs issus de la recherche. La refonte des programmes de formation, s'appuyant sur un nouveau référentiel de compétences, vise à promouvoir non seulement une réflexion sur les pratiques mais aussi une réflexion permettant l'intégration de connaissance et la construction de compétences (Hensler *et al.*, 2008).

En Suisse, à la Haute école de pédagogie BEJUNE, la pratique réflexive est proposée dans un dispositif pédagogique courant sur les trois années de formation. Les étudiants sont formés à une analyse du travail, travail réel plutôt que travail prescrit, et sont amenés à se poser des questions telles que « qu'est-ce que je mets en place ? » « Je me réfère à quel cadre théorique ? ». « *Chacun est d'avis que la compétence se produit dans l'action située, alors si on intervient sur la situation pour faire en sorte qu'elle soit favorable à la compétence, on produit du sens* » (Pasche Gossin, 2006).

❑ **Voir aussi**

- MURRAY Jean, CAMPBELL Anne & HEXTALL Ian *et al.* (2009). « Research and teacher education in the UK: Building capacity ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n° 7, octobre, p. 944-950.

2.3 La spécificité des formateurs

Le passage alternatif du savoir de la pratique au savoir pour la pratique, de la posture de praticien à la posture de chercheur, demandé aux enseignants stagiaires, ne peut se faire sans l'interface du formateur, lui aussi praticien et chercheur, à la fois impliqué dans la recherche et ayant un regard sur la recherche (Altet, 2009).

Dans le processus de formation actuelle, en France et dans la plupart des pays où la formation initiale est structurée de manière équivalente, les formateurs d'enseignants sont soit des universitaires, soit des enseignants issus du terrain et assurant un plein temps ou un mi-temps en centre de formation ; ils sont appuyés dans les établissements d'enseignement par des maîtres de stage ou tuteurs.

Pour G. Sensevy, l'universitarisation a induit une division sociale du travail entre le maître formateur et l'enseignant-chercheur. Il y voit une hiérarchisation implicite accolée à une opposition conceptuelle entre l'accompagnement du geste professionnel (éléments pédagogiques de la vie de classe) et une logique de contenus didactiques. Cette opposition empêcherait toute « irrigation mutuelle » entre ces acteurs (Sensevy, 2009). G. Baillat, quant à lui, fait l'hypothèse que puisse se réaliser un travail d'ingénierie, d'articulation entre professeurs d'IUFM, maîtres formateurs, maîtres de stages, directeurs d'école, chefs d'établissements, inspecteurs, etc. (Baillat, 2009). Plus pragmatique encore, R. Bourdoncle note deux options possibles quant à l'avenir du corps des formateurs d'enseignants : on garde les personnels susceptibles d'être « universitaires » (i.e. ayant une thèse), c'est le cas au Québec ; on garde tous les enseignants, en attendant que les non-universitaires partent en retraite (Bourdoncle, 2009).

Dans plusieurs enquêtes menées auprès de stagiaires IUFM, les formateurs IUFM sont accusés de s'être éloignés du terrain, ce qui altère leur légitimité. Pour reprendre les propos des stagiaires agrégés (enquête 2007), les formateurs sont incompétents, manquent d'expérience (66% des opinions exprimées), mais sont cependant bienveillants et à l'écoute (86%). Les stagiaires « *sont très critiques envers le cours magistral, la restitution de connaissances et toutes les autres méthodes d'enseignement dont la réussite de nos sociétaires manifeste toujours l'efficacité et la vertu* » (Lochmann, 2007). Ainsi, les formateurs doivent, comme le proposait le rapport Kaspi, être à la fois « a*u cœur des réalités d'enseignement car ils doivent donner des recettes* » et « *réfléchir sur la pratique tout en traitant des aspects théoriques* » (Kaspi, 1993).

❑ **Voir aussi**

- Tanner Howard & Davies Susan M. B. (2009). « How engagement with research changes the professional practice of teacher-educators: A case study from the Welsh Education Research Network ». *Journal of education for teaching*, vol. 35, n° 4, novembre, p. 373–389.
- Timmerman Greetje (2009). « Teacher educators modelling their teachers? ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, n° 3, août, p. 225–238.

3. Les stages comme vecteurs de professionnalisation

3.1 Les maîtres de stages (tuteurs en établissements d'enseignement)

Dans l'enquête déjà citée, les stagiaires agrégés disent apprécier les maîtres de stages pour la maîtrise de leurs disciplines, pour leurs compétences pédagogiques et parce qu'ils les aident à résoudre les difficultés rencontrées (Lochmann, 2007).

Plusieurs recherches font état de la nécessité d'un accompagnement des stagiaires, pour les aider à devenir ces praticiens réflexifs tant valorisés. Pour H. Hensler et O. Dezutter, il s'agit d'un accompagnement réflexif qui permet un raisonnement pédagogique de la part du stagiaire ou du novice (Hensler *et al.*, 2008).

S. Moussay, R. Étienne et J. Méard ont analysé la littérature de recherche relative au tutorat en formation initiale. Ces recherches, tout en soulignant l'importance de l'expérience pratique du métier, montrent que, outre le confort d'un modèle à suivre (Lochmann, 2007; Nilsson, 2009 ; Stanulis, 2009), le tutorat permet une mise à distance de la première expérience professionnelle et donne une dimension collective et collaborative à la pratique (Moussay *et al.*, 2009).

En résonance avec le questionnement sur le « bon formateur », on peut se demander si un bon praticien réflexif peut-être un bon mentor et, si oui, s'il ne pourrait pas faire prévaloir cette compétence dans le cadre de recherches associées.

En Irlande, plusieurs initiatives, dans le cadre de cursus universitaires ou bien de partenariats entre le ministère, les syndicats d'enseignants et les instituts de formation, se proposent de développer le mentorat, formule par laquelle les enseignants (novices ou expérimentés) deviennent actifs dans la formation de leurs collègues. C'est dans cet esprit que les Instituts de formation irlandais ont développé un réseau de « recherche professionnelle »: chaque école peut ainsi poursuivre des programmes de recherche et d'innovation qui répondent à des situations qui lui sont particulières (De Paor, 2009).

❑ **Voir aussi**

- Carambo Cristobal & Stickney Clare Tracy (2009). « Co teaching praxis and professional service: facilitating the transition of beliefs and practices ». *Cultural Studies of Science Education*, juin, vol. 4, n° 2, p. 433-441.
- Vinatier Isabelle (2007). « Un dispositif de « co-explicitation » avec chercheur et maîtres formateurs : La conceptualisation de l'activité de conseil ». In AREF. *Actualités de la recherche en éducation 2007, Strasbourg, 28-31 août 2007*, p. 1–11.

3.2 Des stages pour apprendre le métier et réfléchir sur sa pratique

Bien qu'il s'agisse ici de citer les travaux de recherche portant sur l'école et l'éducation d'aujourd'hui, il peut être intéressant de reprendre une intervention récente de J.-F. Condette, sur la création du stage dans l'enseignement secondaire, il y a plus d'un siècle. À l'époque, l'enseignement secondaire, destiné à instruire une élite (masculine) semblait inadapté aux changements ayant suivi la révolution industrielle. « *Très instruits dans leur spécialité disciplinaire, les professeurs seraient souvent de bien piètres pédagogues qui ne savent pas ani-*

mer une classe et intéresser les élèves ». Émerge alors l'idée d'un stage professionnel permettant d'écarter les candidats « inaptes » et d'améliorer les compétences professionnelles. De nombreux universitaires n'y auraient vu qu'une perte de temps ; ces stages professionnalisants étaient bons pour les instituteurs, qui, faute d'une formation initiale suffisante, apprenaient, dans les Écoles normales, les grands principes moraux liés aux apprentissages fondamentaux. Certains recteurs, bien que convaincus que le talent d'un professeur est une affaire de don, admirent l'idée d'un stage permettant de « *cultiver ces qualités natives par l'étude de la pédagogie* » (Condette, 2009).

Dans un article récent sur le rôle des « personnes enseignantes associées » dans la formation professionnelle des enseignants, J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani rappellent l'importance des stages supervisés dans le développement des compétences en enseignement. S'appuyant sur la situation au **Québec**, ils montrent que les stages permettent de mettre les connaissances disciplinaires, pédagogiques et didactiques au service de la pratique professionnelle (Desbiens *et al.*, 2009).

S. Brau-Antony et C. Jourdain ont administré un questionnaire à 600 stagiaires de l'IUFM de Reims, également répartis entre le premier et le second degré. Principalement axée sur l'apport de la formation dans la construction des compétences professionnelles, cette enquête montre l'intérêt pour les stages de terrain : les stages en responsabilité et les stages de pratique accompagnée contribuent au développement des compétences professionnelles, notamment celles se rapportant à la gestion de la classe, à la régulation des apprentissages ou à l'auto-évaluation et à l'analyse réflexive (Brau-Antony et Jourdain, 2008).

Dans tous les dispositifs de formation d'enseignants décrits dans les documents sélectionnés pour ce dossier, les stages en responsabilité, les stages de pratique accompagnée ou les stages d'observation (les appellations sont relativement similaires, quel que soit le pays) s'avèrent nécessaires pour les apprentissages fondamentaux du métier mais aussi parce qu'ils favorisent la posture réflexive de l'enseignant.

La durée de chaque type de stages est variable mais, en Irlande par exemple, les futurs enseignants passent de dix à dix-huit semaines en stage sur les dix-huit mois que dure la formation en institut d'enseignement supérieur (De Paor, 2009).

À partir d'une enquête auprès de futurs enseignants américains, S. M. Putman montre que les préoccupations fortes liées à la gestion de la classe – et évoquées par tous les chercheurs travaillant sur les contenus de formation des enseignants – doivent trouver une réponse dans l'organisation d'une alternance entre immersion dans le milieu professionnel et réflexion a priori et a posteriori. Il suggère de donner, en début de semestre, un minimum théorique, utilisant les recherches sur les pratiques enseignantes, de manière à permettre cette réflexion dès la première période de stage en situation (Putman, 2009).

3.3 La liaison entre recherche et stage (ou expérience professionnelle)

On a vu que l'appropriation des résultats de la recherche en éducation et les réflexions qu'elles devraient susciter ne vont pas de soi.

Dans le cursus de formation, deux moyens ont été mis en place pour opérer la liaison entre la pratique lors des stages et la théorisation des situations rencontrées, que ce soit dans la gestion de la classe ou l'approche des disciplines, etc. Il s'agit du mémoire professionnel et, plus récemment du portfolio.
Le mémoire professionnel, exercice d'écriture continue et homogène, est associé à une formation à la recherche et conduit les enseignants novices à réaliser une recherche de type recherche-action, s'appuyant sur une base théorique appropriée : « *les prescriptions généralisantes et la restitution des savoirs appris sont censées y laisser la place à la construction rigoureuse de connaissances à la fois contextualisées et distanciées, à l'explicitation, à la formalisation et à l'interprétation de l'expérience* » (Crinon *et al.*, 2006). J. Crinon et M. Gigue, complète leur analyse sur l'écriture « professionnalisante » en précisant qu'il existe également des pratiques de rédaction de mémoires de recherche, basés le plus souvent sur des travaux expérimentaux, partant d'hypothèses et débouchant sur une interprétation des résultats (et non basés sur des activités avec les élèves) ou encore, comme en Suède, qui permettent surtout d'approfondir des connaissances ou d'acquérir des méthodes de recherche (Crinon *et al.*, 2006).

Le portfolio semble avoir la préférence des travaux de recherche récents, en liaison avec les analyses de pratiques du « praticien réflexif », mais le retour sur investissement des apports théoriques de la formation n'est pas forcément mis en évidence (Mansvelder-Longayroux, 2007). Si le portfolio permet de mettre en perspective les actions au quotidien du stagiaire en situation professionnelle, il sert aussi de support à la constitution d'une base de connaissances. Cet instrument méthodologique s'appuie sur une alternance entre situations professionnelles et réflexions sur les transformations des dispositifs pédagogiques. Cette alternance articule recherche et espaces de formation (stagiaires, chercheurs, formateurs) (Ria *et al.*, 2006).

Cette alternance, préconisée par tous les travaux de recherche, sans qu'il soit toujours évident de trouver la bonne mesure entre théorie et pratique, peut prendre quatre formes, selon Delvaux et Tilman (2000) : alternance-fusion (dans un seul établissement école/entreprise) ; alternance-juxtaposition (dans deux lieux distincts, sans liens, avec deux logiques propres) ; alternance-complémentarité (répartition des tâches entre les deux lieux) et alternance-articulation ou alternance intégrative, qui « *se conçoit dans deux lieux qui concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier. Les apprentissages théoriques et pratiques peuvent s'effectuer aussi bien sur le lieu de travail que dans l'établissement de formation* » (Pasche Gossin, 2006).

En Suisse, la HEP-BEJUNE a mis en place cette alternance intégrative, au sein d'un dispositif pédagogique de « réflexion sur les pratiques professionnelles ». Celui-ci suppose le recours aux pratiques comme prise d'expérience, la création d'un pont entre acquisitions sur le terrain et celles acquises en centre de formation (et donc sa prise compte dans les contenus de formation), la facilitation d'un processus d'autonomisation des étudiants dans l'intégration des savoirs ainsi que « *la sensibilisation aux processus en jeu par des situations d'interaction* » (Pasche Gossin, 2006).
Cette pratique emporte tous les suffrages des stagiaires parce que les thèmes proposés dans le cursus permettent d'atteindre les finalités de la formation (89,1%) ; la formation théorique paraît utile pour l'exercice de la profession enseignante (87,6%) et les enseignements dits théoriques permettent de mettre en évidence les compétences développées sur le terrain ou de mettre des mots sur ces compétences (65,5%) (Périsset Bagnoud *et al.*, 2006).

Pour compléter les propositions relatives à une alternance adaptée à une vraie formation au métier d'enseignant, A. Jorro propose d'ajouter une dimension éthique à l'organisation de l'alternance intégrative : la prise en compte d'une dimension culturelle, institutionnelle, organisationnelle plus forte, induit une plus grande implication du stagiaire et une relation faite d'étayages multiples, s'appuyant sur un processus de veille se prolongeant au-delà de la formation initiale. C'est l'alternance prospective (Jorro, 2007).

4. Conclusion

Les trois volets présentés ici, modalités de formation, approche théorique du métier et nécessaire alternance entre acquisition de savoirs d'expérience et acquisition de savoirs pédagogiques, se fondent sur l'évidence d'une professionnalisation de la formation.

À la lecture des enquêtes, commentaires institutionnels et travaux de recherche publiés depuis 5 ans (pour l'antériorité, on se reportera à la *Lettre d'information de la VST* de décembre 2005), on comprend bien que pour être enseignant, il ne suffit pas seulement d'acquérir des compétences d'ordre disciplinaire, en considérant que les compétences personnelles feront le reste, pour donner du sens à cette démarche de transfert. Il ne s'agit pas non plus de considérer que le métier d'enseignant s'apprend sur le tas, avec l'aide, si nécessaire, de collègues expérimentés (interprétation hâtive qui pourrait être faite à partir des discours de certains enseignants novices).

Être enseignant, c'est être passeur de savoirs, c'est faire la preuve des dix, quinze ou vingt compétences mentionnées dans les textes officiels, québécois, anglais, français ou belges.
Mais c'est aussi être capable de réfléchir sur sa pratique, savoir se remettre en cause, savoir remettre en cause son savoir-faire, ses savoirs disciplinaires et ses convictions culturelles.

Cette démarche n'est en rien intuitive et c'est sans doute en s'imprégnant des expériences passées, finalisées par des réflexions théoriques ou transmises oralement par les formateurs de terrain, qu'il est possible de construire cette professionnalité enseignante. Pour autant, il ne s'agit pas de reproduire des habiletés standardisées, d'appliquer des modèles qui fonctionnent ici, mais peut-être pas là.

L'alternance entre stages en responsabilité et apprentissages didactiques et pédagogiques en centre de formation (quelle que soit la structure adoptée), entre enseignants universitaires et formateurs issus « du terrain » est une condition incontournable à la lecture des travaux de recherche récents (Gelin *et al.*, 2007).
Il s'agit bien d'apprendre un métier et donc d'acquérir des compétences techniques, théoriques et pratiques pour repérer les enjeux de l'acte d'enseigner, pour exercer un métier d'expert « *capable d'articuler détails, modèles, décisions et enjeux, mais aussi de prendre part à l'institution tout en assurant ses missions de professionnel citoyen* » (Meirieu, 2006).

5. Bibliographie

La plupart des liens figurant dans ce Dossier renvoient vers les fiches correspondantes de notre base bibliographique collaborative, qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- ALTET Marguerite (2010). « Deux décennies de formation des enseignants dans les IUFM : un processus de formation professionnalisante en héritage ». *Recherches en éducation*, n° 8, janvier, p. 1-13.
- ALTET Marguerite (2009). « Professionnalisation et formation des enseignants par la recherche dans les IUFM : Avancées et questions vives ». In *Recherche/formation des enseignants : Quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 19-32.
- BAILLAT Gilles (2009). « L'évolution des formations universitaires professionnalisantes : Quels modèles ? Quels acteurs ? ». In Conférence des directeurs d'IUFM (CDIUFM). *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, *Paris*, *2-4 mai 2007*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais, p. 145-153.
- BANCEL Daniel (1989). *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.
- BENILAN Philippe (2001). *Les IUFM au tournant de leur première décennie : Panorama et perspectives*. Paris : Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

- Bourdoncle Raymond (2009). « L'universitarisation : Structures, programmes et acteurs ». In *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* Bruxelles : De Boeck, p. 19-28.
- Brau-Antony Stéphane & Jourdain Christine (2008). « Évaluer un programme de formation initiale des enseignants ». In Baillat Gilles, De Ketele Jean-Marie, Paquay Léopold & Thélot Claude (dir.). *Évaluer pour former. Quelles démarches ? Quels outils ?* Bruxelles : De Boeck, p. 191-206.
- Clanet Joël (dir.) (2009). *Recherche/formation des enseignants : Quelles articulations ?* Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Comité d'organisation et de pilotage des États généraux de la formation des enseignants (2009). *États généraux de la formation des enseignants*. Paris : Conférence des directeurs d'IUFM.
- Condette Jean-François (2009). « Entre savoir universitaire et savoir-faire pédagogique, la difficile naissance du stage : Actualité de débats anciens ». In IUFM Nord Pas-de-Calais. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, *2-4 mai 2007*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais.
- Crinon Jacques & Gigue Michèle (2006). « Écriture et professionnalisation ». *Revue française de pédagogie*, n° 126, juillet-septembre, p. 117-169.
- De Paor Cathal (2009). « Formation des enseignants en Irlande : Expériences du cadre universitaire ». In IUFM Nord Pas-de-Calais. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, *Villeneuve d'Ascq*, *2-4 mai 2007*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais, p. 99-108.
- Delpy Françoise (2009). « Comment s'articulent en Allemagne formation universitaire et formation professionnelle des enseignants ». In IUFM Nord Pas-de-Calais. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, *Villeneuve d'Ascq*, *2-4 mai 2007*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais, p. 119-126.
- Delvaux Étienne & Tilman Francis (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon : Chronique Sociale.
- Desbiens Jean-François, Borges Cécilia & Spallanzani Carlo (2009). « Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel ». *Éducation et francophonie*, vol. 37, n° 1, mars-juin, p. 6-27.
- Dubois Patrick, Gasparini Rachel & Petit Gérard (2005). *La formation IUFM au regard des représentations et pratiques des PE2 et des PLC2 en EPS*. IUFM de l'académie de Créteil.
- Etienne Richard (2008). « "Professionnalisation" et "formation à et par la recherche" ». *Recherche et formation*, n° 59, p. 121- 132.
- Etienne Richard, Altet Marguerite & Lessard Claude *et al.* (dir.) (2009). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* Bruxelles : De Boeck.
- Eurydice (2009). *The organisation of the education system in the United Kingdom - Scotland*. Bruxelles : European Commission.
- Eurydice (2009). *Organisation of the education system in Denmark : 2008/09*. Bruxelles : Eurydice.
- Fabre Michel (2009). « L'IUFM et ses fantômes : Entre critique radicale, évaluation experte et politique libérale ». In CERFEE-LIRDEF. *Les enjeux épistémologiques et politiques des sciences de l'éducation : quelle implication des acteurs ? Montpellier*, *4 septembre 2009*.
- Gelin Dominique, Rayou Patrick & Ria Luc (2007). *Devenir enseignant*. Paris : Armand Colin.
- General Teaching Council for Scotland (2006). *Standard for Initial Teacher Education*. Edimbourg : General Teaching Council for Scotland.
- Hensler Hélène & Dezutter Olivier (2008). « La réflexion professionnelle, point de rencontre de savoirs multiples : Dans quelles conditions ? ». In Perrenoud Philippe, Altet Marguerite, Lessard Claude & Paquay Léopold (dir.). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck, p. 107-123.
- Jorro Anne (2007). « L'alternance recherche-formation terrain professionnel ». *Recherche et formation*, n° 54, p. 101-114.
- Kaspi André (1993). *Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres adressé à M. le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche et à M. le ministre de l'Éducation nationale*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz : Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München : Wolters Kluwer Deutschland GmbH.
- Larivain Catherine (2006). « Les enseignants des écoles publiques et la formation : Interrogation de 1 200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005 ». *Les Dossiers*, n° 176, août.
- Laursen Per F. (2007). « Student teacher's conceptions of theory and practice in teacher education ». In International Study Association on Teachers and Teaching. *ISATT conference*, *Saint Catherines, Canada*, *5-7 juillet 2007*. Reading : ISATT, p. 1-11.
- Lochmann Blanche (2007). *Les agrégés stagiaires à l'IUFM : Résultats et analyse de l'enquête effectuée auprès de nos sociétaires, agrégés stagiaires en 2006-2007*. Paris : Société des agrégés de l'Université.
- Malet Régis (2009). « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines ». *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 23, p. 91-122.
- Mansvelder-Longayroux Désirée D., Beijaard Douwe & Verloop Nico (2007). « The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers ». *Teaching and Teacher Education*, vol. 23, n° 1, janvier, p. 47-62.

- McNally Jim & Gray Peter (2006). « Finding an identity or meeting a standard? Conflicting discourses in becoming a teacher ». In European Educational Research Conference. *European Conference on Educational Research*, *Genève*, *11-12 septembre 2006*. Leeds : British Education Index, p. 1-11.
- Moussay Sylvie, Etienne Richard & Méard Jacques (2009). « Le tutorat en formation initiale des enseignants : Orientations récentes et perspectives méthodologiques ». *Revue française de pédagogie*, n° 166, janvier-mars, p. 59-69.
- Nilsson Pernilla (2009). « From lesson plan to new comprehension: Exploring student teachers' pedagogical reasoning in learning about teaching ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, n° 3, août, p. 239-258.
- O'Donnell Sharon, Sargent Claire, Byrne Anne & White Elizabeth (2009). *INCA comparative tables: September 2009 edition*. International Information Unit at the National Foundation for Educational Research (NFER).
- Pasche Gossin Françoise (2006). « La réflexion sur les pratiques professionnelles : Un dispositif pédagogique permettant de faire vivre l'alternance ? ». *Actes de la recherche*, n° 5, mai, p. 56-66.
- Périsset-Bagnoud Danièle, Andrey Marlyne, Steiner Edmund & Ruppen Paul (2006). « L'alternance intégratrice, une dynamique multiple : Les propositions de la HEP-VS ». *Actes de la recherche*, n° 5, mai, p. 7-22.
- Perrenoud Philippe (2004). « Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation ». *Éducation permanente*, n° 160, septembre, p. 35-60.
- Perrenoud Philippe, Altet Marguerite, Lessard Claude & Paquay Léopold (dir.) (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.
- Pollet Marie-Christine & Rosier Jean-Maurice (2009). « Identités et changements dans la formation des enseignants en Belgique francophone ». In IUFM Nord Pas-de-Calais. *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques*, *Villeneuve d'Ascq*, *2-4 mai 2007*. Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais, p. 91-98.
- Putman Michael S. (2009). « Grappling with classroom management: The orientations of preservice teachers and impact of student teaching ». *Teacher educator*, vol. 44, n° 4, septembre-novembre, p. 232-247.
- Rayou Patrick & Ria Luc (2009). « Former les nouveaux enseignants : Autour des statuts, de l'organisation et des savoirs professionnels ». *Éducation et sociétés*, vol. 1, n° 23, p. 79-90.
- Rey Olivier (2005). « La formation des enseignants ». *Lettre d'information de la VST*, n° 13. Institut national de recherche pédagogique (INRP) : Lyon. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/decembre2005.htm> (consulté le 14 janvier 2009).
- Ria Luc, Leblanc Serge, Serres Guillaume & Durand Marc (2006). « Recherche et formation en "analyse de pratiques" : Un exemple d'articulation ». *Recherche et formation*, n° 51, p. 43-56.
- Schön Donald A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal (Québec) : Les Éditions logiques.
- Sensevy Gérard (2009). « Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et chercheurs : Vers de nouveaux modes de coopération ». In Clanet Joël (dir.). *Recherche/formation des enseignants*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 127-141.
- Vinatier Isabelle & Altet Marguerite (dir.) (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Rédactrice : Annie Feyfant

Ce *Dossier d'actualité* est une publication mensuelle de la Veille scientifique et technologique.

© INRP.

- Pour citer ce document :
  Feyfant Annie (2010). « L'apprentissage du métier d'enseignant ». *Dossier d'actualité de la VST*, n° 50, janvier. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/50-janvier-2010.php>.
- Vous pouvez faire part de vos réactions à ce Dossier en laissant un commentaire sous l'article correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».
- Vous abonner ou vous désabonner http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm
- Consulter les nouveautés http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php
- Nous contacter veille.scientifique@inrp.fr

Institut national de recherche pédagogique
Veille scientifique et technologique
19, allée de Fontenay – BP 17424
69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00
Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93